

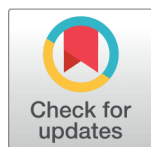
# Diseño de prácticas pedagógicas para la enseñanza en espacios educativos culturales y lingüísticamente diversos

Dolly Eliyahu-Levi<sup>ID</sup> and Michal Ganz-Meishar<sup>ID</sup>

Levinsky College of Education, Israel

## RESUMEN

Israel es un país de migración multicultural y su sistema educativo se enfrenta a los retos de la igualdad y de la inclusión. Esta es una investigación comparativa y cualitativa, basada en un modelo que evalúa el desarrollo de la competencia intercultural. El objeto del estudio es examinar las percepciones y actitudes sobre el desarrollo de la competencia intercultural en dos grupos de futuros maestros, uno de los cuales estaba involucrado en el aprendizaje extracurricular. Los resultados muestran diferencias entre los dos grupos. El Grupo A adquirió nuevos conocimientos sobre contextos culturales amplios y consiguió un conocimiento más profundo que el Grupo B sobre la creación de una identidad profesional pluralista, sobre el compromiso cultural-emocional sobre el vínculo entre enseñanza y cultura. Además, los estudiantes del Grupo A resultaron ser más prácticos y dinámicos, y establecieron un vínculo entre el contenido de la clase y la cultura originaria de los niños. Ello permite la discusión sobre temas controvertidos y alienta a los niños a contar historias personales.



**Recibido** 2019-09-15

**Revisado** 2019-10-11

**Aceptado** 2019-12-02

**Publicado** 2020-01-15

**Autor para correspondencia**

Dolly Eliyahu-Levi,

[Doly.levi@levinsky.ac.il](mailto:Doly.levi@levinsky.ac.il)

15 Shoshana Persitz Street,  
Tel-Aviv, 6937808, Israel

**DOI** <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.480>

**Páginas:** 79-96

Distributed under  
Creative Commons CC BY 4.0

**Copyright:** © Los Autores

**Palabras clave** MIGRACIÓN, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD, MAESTROS EN FORMACIÓN, MULTICULTURAL

## 1 MARCO TEÓRICO

### 1.1 Migración en Israel

Casi todas las escuelas de Israel tienen niños inmigrantes que han llegado recientemente o que ya llevan mucho tiempo y que pertenecen a diversos grupos etnolingüísticos. Teter (2004) examinó las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión, y descubrió que, por un lado, tienen puntos de vista pluralistas y creen que a los niños migrantes se les debería permitir expresar su singularidad cultural, pero, por otro lado, mientras enseñan en el aula, los profesores revelan una percepción de que todos los inmigrantes deben ser similares a los israelíes. Por lo tanto, es posible concluir que existe una brecha entre el nivel declarativo de los profesores y el nivel práctico, y bajo el manto del discurso pluralista

## OPEN ACCESS

se encuentra una demanda bastante crucial. Esta brecha impide que los inmigrantes sean tratados con apertura y tolerancia hacia las tradiciones y costumbres étnicas que representan.

Ante esta realidad, los programas de formación inicial del profesorado deben actuar de manera responsable para desarrollar la competencia intercultural. En el futuro, estos estudiantes se convertirán en maestros con la capacidad de crear encuentros significativos entre personas de diferentes culturas, de dialogar sobre cosmovisiones, creencias y valores y de crear un sentido de enriquecimiento mutuo y crecimiento de todos (Marx y Moss, 2011; Phillion y Malewski, 2011).

## 1.2 Competencia intercultural

Una de las cuestiones complejas a las que se enfrenta el sistema de formación de docentes en un momento de cambio demográfico es cómo formar a profesores con capacidad intercultural que estén abiertos a diferentes pensamientos, sentimientos, creencias y comportamientos, al tiempo que muestren respeto por los grupos minoritarios (Agmon-Snir y Shemer, 2016; Deardorff, 2006, 2011; Fantini, 2007; Malewski, Sharma, y Phillion, 2012; Stephan y Stephan, 2013).

Los estudios sobre educación indígena (Bradford, Allen, y Beisser (2000)) indican que ha habido muy poca preparación la formación inicial del profesorado para aprender la dimensión intercultural, desarrollar habilidades de comunicación intercultural y enriquecer el conocimiento cultural (Byram, 2014; Gorski, 2012; Lázár, 2011). Sin embargo, otros investigadores (Bingle, Hatcher, y Jones, 2011; Leeman y Koeven, 2018; Schutte, 2018) descubrieron que los educadores que se reunían directamente con personas de otras culturas y estaban expuestos a un ambiente étnicamente diverso abrían los ojos y desarrollaban sensibilidad y emoción cultural.

Bradford et al. (2000) han indicado que el concepto de "competencia intercultural" se define como el conocimiento, las habilidades, las actitudes y las políticas desarrolladas por profesionales en procesos de aprendizaje continuo con el fin de crear un trabajo eficaz con personas de diferentes culturas en diversos campos, como la Comunicación, la Psicología, la Lingüística, la Antropología y la Educación. Spitzberg y Chagnon (2009) definieron la competencia intercultural como la gestión apropiada y efectiva de la interacción entre personas que, en un grado u otro, representan diferentes orientaciones positivas, cognitivas y de comportamiento hacia el mundo.

Otros estudios (Cochran-Smith, 2005; Irvine, 2003; Jenks, Lee, y Kanpol, 2001; Villegas, 2007) han reportado que el profesorado sin competencia intercultural no es consciente de los patrones de comportamiento, creencias, valores, historia y culturas del país de origen de los niños. Por lo tanto, en el caso de un conflicto, los educadores tienden a percibir la diversidad cultural y las diferencias de apariencia, como el color oscuro de la piel, como la fuente del problema. Por lo tanto, es importante que los maestros desarrollen su propia conciencia emocional, sus habilidades interpersonales, su capacidad para utilizar las consideraciones pedagógicas y su competencia intercultural.

### 1.2.1 Competencia intercultural en el proceso de enseñanza

Deardorff (2006, 2009) presenta un modelo de competencia intercultural que ha sido aceptado por muchos investigadores del ámbito educativo. El modelo plantea tres requisitos para la competencia cultural: (1) apertura a una variedad de culturas sin tener en cuenta suposiciones infundadas; (2) autoconocimiento de la propia cultura y conocimiento de una variedad de culturas; (3) la capacidad de pensar reflexivamente sobre la interrelación entre personas de diversas culturas a través de la autoinvestigación.

Este estudio se basa en el modelo de Landa, Odón-Holm, y Shi (2017) que adaptó el modelo de Deardorff basado en el lenguaje y en la formación de profesores:

- **Nivel 1 - Actitudes requeridas** – Interés por conocer los antecedentes, historia y prácticas socio-culturales: curiosidad; apertura; respeto.
- **Nivel 2 - Conocimiento y comprensión** - Crear conciencia y comprensión de la forma y función de las prácticas sociolingüísticas en contextos interculturales: conciencia sociolingüística; información específica de la cultura; comprensión y conocimiento profundos de la cultura; autoconciencia cultural.
- **Nivel 3 - Resultado interno deseado** - Desarrollar el resultado interno para los niños a partir de normas culturales diferentes: empatía; visión etno-relativa; flexibilidad; adaptabilidad.
- **Nivel 4 - Resultado externo deseado** - Activismo educativo que actúa proactivamente como educador en contextos interculturales anidados y mantiene relaciones positivas con las familias y la comunidad.

## 2 MÉTODO

La investigación es comparativa, cualitativa e interpretativa, y combina la descripción, el análisis, la interpretación y la comprensión. Shalsky y Arieli (2016) sostienen que el enfoque del paradigma interpretativo es entender el complejo mundo de las experiencias de los maestros en su formación inicial y que, a la vez, observan holísticamente los procesos que tienen lugar a través de la experiencia en la escuela, los encuentros multiculturales y la vida diaria.

Participaron en el estudio veinticinco estudiantes de educación mayores de 25 años: tres hombres y diecisiete mujeres. Todos tienen un B. A. o M. A. de diversos campos: ciudadanía, comunicación, literatura y otros. La identidad étnica de los participantes es variada: cuatro de ellos emigraron a Israel a una edad temprana desde Etiopía, Rusia, Francia y Argentina, y los otros nacieron y crecieron en Israel. Una vez a la semana realizan prácticas en una escuela multicultural y multilingüe basada en valores de igualdad de derechos, tolerancia y dignidad. La práctica incluye observaciones, trabajo en grupo e instrucción en el salón de clases acompañado por un maestro y un tutor.

En el programa de aprendizaje extracurricular también participaron diez futuros maestros de educación preescolar: visitaron el vecindario, conocieron a voluntarios y consejeros que gestionan programas educativos en el vecindario, escucharon una conferencia de

mediadores culturales y mantuvieron un diálogo con los líderes comunitarios que trabajan con refugiados y solicitantes de asilo. Participaron en eventos religiosos y conversaron directamente con futuros maestros de otras culturas.

Los datos fueron recogidos durante un año de práctica a partir de un portafolio digital por los dos grupos de futuros maestros: Grupo A - diez futuros maestros que participaron en la práctica escolar regular y que también participaron en el aprendizaje extracurricular; Grupo B - diez futuros maestros que participaron solo en la práctica escolar regular. El análisis del contenido se basó en el modelo [Landa et al. \(2017\)](#).

En el análisis, cada investigador lee independientemente los contenidos del portafolio y los ajusta al nivel del modelo de competencia intercultural. En la siguiente etapa del análisis, se llevó a cabo la triangulación entre los investigadores para determinar la confiabilidad de emparejar el contenido con los niveles del modelo. La fiabilidad entre los investigadores es del 86%.

El propósito del estudio es examinar las percepciones y actitudes sobre el desarrollo de competencias interculturales en dos grupos de futuros maestros, uno de los cuales estaba involucrado en el aprendizaje extracurricular.

En el estudio se observaron cuidadosamente las reglas éticas: mantener el anonimato y la confidencialidad de los encuestados y de los datos, evitar preguntas perjudiciales y dar a los futuros maestros a tiempo parcial la opción de participar o no en el estudio.

### 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan de acuerdo con los niveles del modelo para el desarrollo de la competencia intercultural. En cada etapa se muestran los hallazgos y los cambios en las percepciones y acciones de los futuros maestros en el aula, la escuela y la comunidad.

#### 3.1 Nivel 1 - Actitudes requeridas

En la documentación y las reflexiones de todos los participantes se evidencia el interés y curiosidad por el trasfondo histórico-cultural-social de los niños, manteniéndose una mente abierta sobre las diferencias entre culturas y el respeto a nuevas normas de comportamiento.

##### 3.1.1 *Curiosidad*

Grupo A - los futuros maestros se reunieron con los niños después de ver una obra de teatro sobre un nuevo niño en la escuela al que le resultaba difícil integrarse en la clase:

Tenía curiosidad por aprender cosas nuevas sobre la cultura de los niños, me interesaba cómo se relacionaban con los niños que no conoce el idioma y las reglas locales. ¿Son sensibles? ¿Le ayudarán y jugarán con él? ¿Le ignoran y le hacen pasar un mal rato?

S.

La reacción de S después del programa demuestra curiosidad por aprender más sobre cómo se comportan los niños de otra cultura en su clase. Además, la curiosidad de S., sus preguntas y reacciones despertaron un interesante y comunicativo discurso sobre nuevos entornos sociales en el aula. Hamm y Perry (2002) arguyen que las reacciones de los maestros a lo que los niños dicen en el diálogo en el aula son más importantes que las propias preguntas. Según ellos, las respuestas curiosas de los maestros pueden desarrollar un ambiente de indagación entre los niños. Knuth (2002) añade que un profesor curioso ofrece oportunidades para que los niños compartan nuevos conocimientos, hagan preguntas y busquen respuestas.

También A. mostró curiosidad por otras culturas. Esperaba encontrar paredes coloridas que le hablaran de los nuevos lugares y culturas de los que provenían los niños:

Cuando vine a la escuela por primera vez me di cuenta de que era una escuela especial porque hay muchos niños de todo el mundo. Tenía curiosidad por saber de dónde venían los niños y qué tenían de especial. Caminé por los pasillos de la escuela y por el patio, buscando la expresión y la visibilidad del multiculturalismo.

A.

Grupo B - En las clases de hebreo aprendieron sobre la migración de los judíos etíopes a Israel. Los futuros maestros presentaron un vídeo sobre el rescate de judíos etíopes. Mostraron sensibilidad, respeto y curiosidad por conocer la vida de los niños:

En esta lección, A. participó mucho y tuvo buenas respuestas a pesar del hecho de que normalmente está en silencio. Le felicité especialmente cuando utilizaba la frase "Touching Heart" para describir sus experiencias después de ver la película. Quería saber por qué eligió la frase "Touching Heart" y si estaba relacionada con su historia personal y familiar de Eritrea. Nos dijo que fueron capturados por soldados egipcios y que algunos les pusieron estaño en su casa.

O.

Es posible que la curiosidad de los dos grupos de los futuros maestros sea el resultado de las diferencias culturales entre ellos y los niños. La diferencia se expresa su elección de utilizar la descripción de los niños como "ellos", lo que los distingue del grupo social dominante "nosotros". La distinción entre "nosotros", como mayoría, y "ellos", como minoría, despertó la conciencia entre los maestros en formación acerca de la brecha entre lo que sabían y lo que no sabían acerca de la cultura de los niños. Como sostiene Loewenstein (1994), la curiosidad surge de una situación de incomodidad en la que tenemos un vacío de información. Para hacer frente a la dificultad, la curiosidad se utiliza como un puente que lleva a iniciar nuevos conocimientos.

La curiosidad los llevó a actuar de manera diferente a lo que ocurre normalmente en las escuelas a las que no asisten niños de grupos minoritarios de la sociedad. La curiosidad les animó a llevar la cultura extranjera al diálogo en el aula y a trabajar para promover la visibilidad positiva de las minorías en el espacio escolar. Esto concuerda con Opdal (2001),

que afirma que la curiosidad es un motivo que puede inspirar a una persona a participar en la investigación educativa y a fomentar la enseñanza activa.

### 3.1.2 Apertura

El Grupo A - V. se mostró abierto a la falta de conocimiento de los niños:

En una clase de hebreo leímos un texto sobre "Países del mundo" y uno de los niños mencionó a Eritrea y nos contó sobre los recuerdos de su padre en la escuela de allí. Yo y otros niños de la clase estábamos muy interesados, le hicimos preguntas y él no sabía todas las respuestas, así que dijo que se las haría a su padre y que volvería a la siguiente lección con respuestas.

V.

El texto invitaba a los futuros maestros a tener la oportunidad de animar a los niños a compartir una historia personal y cultural. Escuchó pacientemente todas las preguntas de los niños y amplió el diálogo en la siguiente lección. La apertura en un entorno educativo multicultural según [Schwartz et al. \(2012\)](#) y [Banks y Banks \(2010\)](#) es un valor universal que expresa el deseo de entender y aceptar a los demás en un esfuerzo por ofrecer educación y oportunidades iguales para todos los niños, independientemente de su origen étnico, etnia o cultura.

El ejemplo ilustra el concepto de [Kramsch \(1995\)](#) y [Kramsch \(1998\)](#), y la percepción de Byram y sus colegas ([Byram, Gribkova, y Starkey, 2002](#)). La lectura del texto ofrece a los niños la oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos y compartir experiencias de su propio mundo. Es posible que tras esta experiencia puedan hacer frente en el futuro a situaciones de conflicto y tensión.

Otro participante escribió en sus reflexiones, después de una visita a "Abogida", un marco educativo privado e informal en el que los niños de Eritrea estudian por la tarde: Tigrinya, inglés y matemáticas:

Durante la visita a "Abogida" descubrí una nueva iniciativa de los migrantes eritreos. Solo allí me di cuenta de la importancia de que los inmigrantes mantengan su lengua materna como parte de su cultura y tradición. El lenguaje refleja su lugar original y refuerza la conexión entre los niños y sus padres. Me emocioné al escuchar a los niños cantando el himno nacional.

M.

Sus palabras revelan una actitud positiva hacia la cultura eritrea: himno, símbolos, bandera, costumbres e idioma. Además, las declaraciones de M están relacionadas con [Guardado \(2008\)](#) y [Parker y Buriel \(2006\)](#) que enfatizan la preservación de la lengua materna para fortalecer las relaciones familiares, defienden que la comunicación intergeneracional, refuerza la emoción, la tradición familiar y la apertura entre los miembros de la familia porque la lengua representa la identidad y el patrimonio cultural acompañado de humor, emoción, canciones e historias.

Las lecciones de hebreo, de forma similar a la propuesta de Alred y Byram (2002) y Byram (2009) se centraron no solo en la enseñanza del hebreo como lengua dominante, sino también en las lecciones de interculturalidad en las que los estudiantes de educación (futuros maestros) desempeñaron el papel de mediadores culturales. He aquí un ejemplo de un caso en el que la Y. no mostró apertura:

En la lección sobre "Héroes" presenté el personaje de Martin Luther King. Enfoqué los contenidos e ignoré los sentimientos de los niños. Los niños se enfadaron y no cooperaron, se atrincheraron como un búnker y no quisieron hablar de racismo y discriminación porque, según ellos, nosotros, los israelíes, no respetamos su cultura. El tema era muy personal y exponía lugares sensibles; no era un tema fácil, sino sensible.

Y.

Y. considera que un diálogo con los niños sobre Martin Luther King les animaría a expresar sus puntos de vista sobre su vida como minoría en la sociedad israelí, lo que implica racismo, violencia y exclusión. Es posible concluir que hay una brecha entre sus percepciones y las percepciones de los niños, y por lo tanto debería actuar de una manera diferente.

En el Grupo B, el maestro en práctica A. permitió a los niños contar la historia de su viaje a Israel:

Uno de los niños contó sobre el viaje de Eritrea a Israel a la edad de tres años. Recuerda haber dormido en un campo de refugiados, todos se rascaban por los piojos y se puso sobre su madre para dormir por la noche [...]. Me gustaría saber más de él e incorporar los nuevos conocimientos en la lección.

A.

A. permitió que los nuevos conocimientos formaran parte del proceso de aprendizaje en el salón de clases mientras se dialogaba con los otros niños. Esto es similar a la percepción de Aloni (2008) que defendía que la apertura en el diálogo entre educadores y niños de otras culturas es un componente importante que crea confianza entre ellos y promueve una mejor comprensión mutua sin luchas de poder o diferencias en su estatus.

A partir de la comparación encontramos que el aprendizaje extracurricular expuso al Grupo A a amplios contextos de la vida de los niños y los animó a integrar los nuevos conocimientos en el aula. Estudios anteriores (Ponterotto, Utsey, y Pedersen, 2006) han demostrado que la apertura es un factor de personalidad que influye en las percepciones multiculturales y puede conducir a una mejor comprensión de la complejidad de la realidad y al desarrollo de las capacidades de entendimiento en diversos contextos socioculturales.

### 3.1.3 Respeto

En el Grupo A, en las sesiones de toma de contacto, los niños contaron un cuento relacionado con un objeto de su casa vinculado con su cultura:



Me emocionó ver el entusiasmo y la participación de los niños, hablaron con confianza, se interesaron por las historias de amigos de Etiopía, Sudán, Rusia, Eritrea, Filipinas, haciendo preguntas y retroalimentándose unos a otros, fue increíble.

G.

G. expresó respeto y aceptación a las culturas y personas. Su decisión de permitir el diálogo sobre la tradición cultural atestigua el respeto por el multiculturalismo. Sin embargo, en su documentación eligió utilizar las palabras "ellos" y "nosotros". Estas palabras pueden reflejar una percepción paternalista de que la cultura de la mayoría es más importante que la cultura de la minoría. Sin embargo, enfatizamos que no trató de imponer los valores de la cultura dominante y describió la actividad en palabras con una connotación positiva: entusiasmo, seguridad, diversidad, increíble.

El Grupo B - D. planteó un enfoque basado en el respeto y escribió en sus reflexiones:

Veo a cada persona tal como es y me gustaría pensar que vivo en un país que respeta a los migrantes tal como son, independientemente de su religión o de su procedencia.

D.

D. mostró un profundo respeto a cada persona sin criticar su raza, nacionalidad, religión o color. Una comparación muestra que ambos grupos expresaron respeto, curiosidad y apertura al aprendizaje de la otra cultura, y los primeros indicios de desarrollo de competencias interculturales. Estos hallazgos son consistentes con los estudios de Geel y Vedder (2011) y Corenblum y Stephan (2001) quienes argumentaron que las personas expuestas a ambientes étnicamente heterogéneos tienden a cooperar, expresar opiniones y pensamientos abiertamente y no temen el encuentro intercultural entre grupos mayoritarios y minoritarios.

A pesar de ello, encontramos diferencias: a) La expresión de respeto: el Grupo A expresó un respeto particular y personal por los niños de su clase, mientras que el Grupo B expresó una opinión general sobre el respeto de las minorías. b) En el contexto de las respuestas: el Grupo A mostró curiosidad en un contexto más amplio de las características singulares de la lengua materna, la tradición y las normas sociales, mientras que el Grupo B se centró en un contexto limitado de la rutina escolar y de las aulas.

### 3.2 Nivel 2 - Conocimiento y comprensión

A partir de la documentación y las reflexiones encontramos que todos los participantes entendieron la complejidad cultural y quisieron ampliar sus conocimientos sobre otras normas sociales y culturales.

#### 3.2.1 Información cultural específica

En el Grupo A, después de una lección de idiomas en la que leyeron una historia que describe un encuentro entre niños de diferentes países del mundo, L. describió sus pensamientos:



Uno de los niños eritreos me dijo que 'Injera' es la comida tradicional de su casa. Le dije que la "Injera" es también comida tradicional en mi comunidad etíope [...] Otro niño dijo que Eritrea tiene más de 70 idiomas y que la mayoría de la gente habla amhárico. Me sorprendió descubrir que hay mucho en común entre Eritrea y Etiopía.

L.

El diálogo sobre los niños de todo el mundo alentó la colaboración entre los niños en el aula y permitió a los niños de las minorías enriquecer a otros con nueva información y profundizar la comprensión de la relación entre Eritrea y Etiopía y otras diferencias entre los grupos étnicos de la clase. Teter (2004) también indicó que los educadores tienen la responsabilidad de empoderar a los niños migrantes y de fortalecer la interrelación y el diálogo entre las culturas.

Grupo B - los futuros maestros expresaron su deseo de profundizar su conocimiento de los antecedentes históricos y el patrimonio de los niños:

Los niños se interesaron por los antiguos mapas de Jerusalén y se hablaron en su lengua materna. Fue interesante escuchar una opinión que no esperaba oír: que Jerusalén se describe como un vínculo entre continentes y religiones, o que cada continente simboliza otra religión conectada con Jerusalén. Comprendí que los niños migrantes relacionaban a Jerusalén como un valor cultural. Esto era nuevo para mí.

K.

Una comparación reveló que el grupo A se sentía incómodo con la falta de conocimiento y tomó medidas para cerrar las brechas. Es posible que los nuevos conocimientos contribuyeran a la formación de una percepción multicultural respecto a los contextos familiares de los niños. Por el contrario, el Grupo B se mostró satisfecho con la información sobre la otra cultura proporcionada por los niños.

### **3.2.2 Autoconciencia cultural**

Grupo A - He aquí un ejemplo que ilustra cómo la falta de conocimiento sobre la otra cultura puede crear dificultades para llevar a cabo un diálogo en el aula y cuán necesario es que el maestro reconozca la identidad de los niños y su patrimonio y formule una competencia intercultural que le ayude en el proceso de enseñanza:

Mi tarea en la clase era crear un diálogo personal, pero no pude; la estrategia fracasó, tuve que inventar ejemplos de los conceptos de discriminación y racismo, y no tenía ejemplos en mi cabeza que pudiera dibujar. Era un centro de la periferia; me comporté insensiblemente, y los niños justificadamente no cooperaron.

H.

Este ejemplo refuerza la percepción de [Agmon-Snir y Shemer \(2016\)](#) de que los maestros deben aprender sobre la cultura minoritaria en la sociedad, fortalecer sus habilidades pedagógicas y para poder hablar con los niños sobre temas sociales que crean tensiones, no desde el lugar del paternalismo de la cultura dominante, sino como un diálogo personal entre las culturas. Cabe señalar que no encontramos un ejemplo de expresiones de autoconciencia cultural en el grupo B. Es posible que la ausencia de expresiones signifique que los maestros de formación inicial se concentren en el contenido de la lección y su gestión, y menos en el contexto familiar, sociocultural.

### 3.3 Nivel 3 - Resultado interno deseado

Encontramos que todos los futuros maestros mostraron empatía y la habilidad de entender y compartir otros sentimientos, sin ser criticados en términos de lo bueno y lo malo.

#### 3.3.1 Empatía

El Grupo A, como parte del aprendizaje extracurricular, visitó el centro juvenil y leyó un artículo sobre los voluntarios que trabajan con los niños. Vieron a los niños migrantes que venían de la escuela, abrazando a los voluntarios y corriendo hacia el centro juvenil:

En el artículo descubrí las opiniones y sentimientos de los niños de las familias migrantes, y me entristeció cuando uno de ellos dijo que al final de su fiesta de cumpleaños su madre vendió los regalos que había recibido para comprar cosas básicas para su casa. En una reunión en el centro juvenil, comprendí que los migrantes viven en una realidad compleja que no conocía antes. No tengo ninguna duda de que esta realidad afectará a los niños en el futuro cuando sean mayores.

M.

El encuentro directo con los niños, los voluntarios y el director del centro juvenil hizo que M. expresara sentimientos de empatía, tristeza y solidaridad. Por primera vez estuvo expuesto a la dura realidad de los niños migrantes y al ambiente educativo informal y de apoyo creado por los voluntarios. Al igual que las expresiones de empatía de los voluntarios, [Kaniel \(2013\)](#) y [Rosenthal, Gat, y Zur \(2009\)](#) destacan que en la educación multicultural es deseable expresar empatía hacia los niños del grupo minoritario, desarrollar una relación personal y buena de escucha y adaptar la actividad a contextos multiculturales.

Cabe señalar que no encontramos un ejemplo de expresiones de empatía en el grupo B. En nuestra opinión, fuera del aprendizaje curricular, el encuentro directo con el entorno real los inundó de sentimientos de tristeza y frustración y empatía por los niños.

#### 3.3.2 Perspectiva etno-relativa

Grupo A - después de visitar el vecindario cerca de la escuela, G. escribió:

Vi tiendas de productos y comida de otras culturas en el barrio, por ejemplo, una tienda de auténticos vestidos eritreos, creo que usan estos vestidos para ceremo-

nias [...] También vi tiendas de comida etíopes e indias y una tienda de Internet donde los inmigrantes filipinos se comunican con sus familias [...] Sentí que estaba en un lugar extraño y poco familiar. Me sorprendió ver que todos en el vecindario se esfuerzan por preservar su cultura y tradición. Tienen derecho a vivir como quieran, y no tienen que ser como nosotros.

G.

G. describe la visita al barrio como una fuente de aprendizaje sobre la vida de los migrantes que se enfrentan a condiciones difíciles de abandono, pobreza y hedor, y que sin embargo tratan de llevar una vida normal. Los barrios según Schnell (2007) son enclaves cosmopolitas en los que se realiza un comercio sencillo e improvisado: peluquerías, quioscos, ropa usada, cabinas de bolsos baratos y adornos.

Visitar "Abogida" les hizo comprender la relación entre las culturas. Sus palabras ilustran los estudios de Bennett (1993) y Bennett (2004) que examinaron la orientación hacia la otra cultura. Según él, se trata de un proceso de desarrollo en el que se reconoce la existencia de diferencias entre culturas, se las acepta evitando descripciones en términos de lo más alto y lo más bajo y se tiene la capacidad de cambiar perspectivas cognitiva y conductualmente.

El Grupo B - C. enseñó el tema "Multiculturalismo en el Estado de Israel". Cada uno de ellos impartió una lección sobre el país del que sus padres habían llegado a Israel y al final prepararon un juego Online. Al final del día les dio a los niños una comida típica de su cultura:

Pude despertar el interés de los niños por mi cultura. Los niños cooperaron, aceptaron probar la comida que yo traje y me hablaron de alimentos similares en su comunidad. Aprendí algunas cosas de los niños y me contaron historias que me hicieron pensar diferente.

C.

C. eligió las actividades centradas en la migración y la integración de la experiencia personal y multicultural en la sociedad israelí, de un lugar para compartir en lugar de comparar. Quería explicar y enseñar sobre otras culturas que no son familiares para los niños.

También en este nivel encontramos que los profesores en prácticas del grupo A expresaron una perspectiva relativamente étnica. Expresaron una opinión abierta sobre el derecho de los migrantes a preservar la cultura y las tradiciones del país de origen en la esfera pública y en el espacio escolar. En contraste, el grupo B no pudo ver las diferencias entre la cultura desde una perspectiva más amplia.

### 3.3.3 Flexibilidad

El Grupo A - R. pidió que cada niño trajera una foto relacionada con un evento familiar. Dividió la clase en grupos para permitir que todos los niños hablaran y presentaran el evento familiar en la foto, por lo que todos fueron expuestos a nuevos conocimientos sobre otras culturas. Una de las niñas no pudo contar el incidente en la foto:

La niña no quería contar la historia en la foto, así que la invité a sentarse a mi lado, le hice preguntas sobre la foto que había traído. Ella habló de su abuelo que emigró a Israel desde Rusia y murió antes de celebrar su Bat Mitzvah. Como resultado, la familia se derrumbó y no se celebró según la tradición familiar. Hablamos de la conexión con el abuelo, la cultura familiar y la preservación de la tradición. Sentí que esta era la primera vez que alguien de la escuela se interesaba en los antecedentes culturales y familiares del niño. Después de la conversación continuó escribiendo, expresó sentimientos de despedida y también contó la historia a los miembros del grupo. Hoy entiendo que la forma de enseñar debe estar adaptada para que el marco educativo sirva de puente entre las culturas y tal vez esto reduzca las diferencias entre ellas.

R.

Este ejemplo demuestra la flexibilidad y la comprensión pedagógica y la complejidad del encuentro intercultural en el aula. R. estaba consciente de la angustia emocional de la niña, se dio cuenta de que el diálogo personal y la paciencia la harían sentirse cómoda y compartir su historia familiar. Con flexibilidad pedagógica, R. logró ayudarla a superar las barreras y participar en la lección. Estudios previos (Wang y Eccles, 2013; Watkins y Zhang, 2006) muestran que el contacto personal, la escucha y la flexibilidad pedagógica por parte del profesor ayuda a los niños en el marco educativo a hacer frente a las tensiones sociales y promueve una actitud positiva hacia la sociedad en general. Construir una relación personal según Makarova y Herzog (2013) es una de las formas en que las escuelas pueden transformarse en un entorno de apoyo y flexibilidad para los niños que son conscientes de la ayuda que tienen a su disposición.

Las niñas llegaban tarde a clase, y resultó que se iban a duchar porque la lección anterior era una clase de gimnasia. Este es un gran ejemplo de las diferencias culturales contradictorias que pueden crear problemas disciplinarios y objeciones. Las niñas están acostumbradas a ducharse después de los deportes y hay tiempo para ello, mientras que en nuestra escuela no es aceptable, y por lo tanto hay un problema.

B.

Los resultados de la tercera etapa del modelo muestran que todos los maestros en prácticas mostraron flexibilidad y la capacidad de entender los sentimientos del otro.

### 3.4 Nivel 4 - Resultado externo deseado - Activismo educativo

Grupo A - este nivel incluye una categoría - el activismo de la responsabilidad de fortalecer la relación entre la escuela y las comunidades culturales y promover la integración social. En la documentación y reflexiones de siete participantes encontramos que ellos actuaron e iniciaron proyectos conjuntos con los padres y enfatizaron los aspectos culturales. Los padres de los niños y otros activistas del barrio fueron invitados a una reunión con los maestros en prácticas, los niños y con los maestros de la escuela. Mantuvieron conversaciones alrededor

de las mesas y aprendieron juntos sobre la complejidad del vecindario y las características culturales únicas.

Siguiendo el discurso de la mesa redonda:

Les dije a los padres que quiero documentar a diferentes personas de diferentes culturas, poner fotos e historias en la pared de la escuela, y así revelaremos la belleza del barrio y la singularidad de cada patrimonio. A los padres les gustó la idea. En la primera etapa recogí los datos personales para recibir información de ellos. Luego cada niño recibió una tarea que tenía que preparar junto con los miembros de la familia. El objetivo era reunir historias e imágenes que ilustraran la herencia familiar. Los padres me consultaron, me enviaron fotos, cooperaron y escribieron la historia juntos. Ahora estoy en la tercera etapa y junto con los niños estamos construyendo el muro multicultural en la escuela, todos estamos muy emocionados.

*B.*

Las mesas redondas fueron un nuevo encuentro intercultural. Los futuros maestros abrieron canales de comunicación interpersonal positiva entre ellos, los niños y los padres. Animaron a los padres a promover la visibilidad multicultural y a pensar creativamente sobre la integración en la escuela. Los padres y los niños realizaron juntos un cuento acompañado de fotos, la bandera del país de origen y lo diseñaron para que formara parte del proyecto "Nosotros y el mundo". Además, B. y los niños también trabajaron juntos en el mismo proyecto y crearon una exposición en una pared central del patio de la escuela con objetos familiares.

Otra iniciativa fue establecer una clase de 'Ulpan' en hebreo para los padres:

Decidí que quería iniciar y abordar el campo de la lengua hebrea. Hablé con uno de los padres. Sugerí abrir una clase de hebreo 'Ulpan' para los padres en el que yo fuera el profesor [...]. De hecho, doce padres se inscribieron y ya teníamos dos clases. Los padres son serios, cooperativos y agradecidos. Cuando me encuentro con los niños, les envío saludos de parte de los padres que estudiaron conmigo por la tarde [...]. Me sorprendió el hecho de que hubiera padres que hablaran varios idiomas. Al final de la lección creé una tabla con el nombre del padre y los idiomas que hablaba. Esto facilitará que otros maestros de la escuela se pongan en contacto con los padres.

*W.*

Los ejemplos reflejan una percepción pedagógica de que la escuela y los educadores pueden actuar como puente entre las dos culturas. Wells (2009) indicó que las escuelas pueden promover la visibilidad y la comprensión de los valores familiares, así como el proceso de aprendizaje de nuevos valores y normas de la mayoría dominante. De esta manera, los profesores, los niños y los padres pueden tener una nueva perspectiva de la realidad exterior.

No se encontraron ejemplos de un resultado externo deseable en el grupo B. Los hallazgos indican que el activismo social se desarrolló en el grupo A como resultado del aprendizaje extracurricular.

## 4 CONCLUSIONES

Este estudio examinó las percepciones y actitudes en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural entre dos grupos de profesores en formación que fueron formados para enseñar en un programa de enseñanza de hebreo, y solo uno de ellos tenía un aprendizaje extracurricular.

Al examinar los tres primeros niveles del modelo encontramos respuestas (percepciones y actitudes) en ambos grupos. Una posible explicación puede estar relacionada con la familiaridad de los futuros maestros con el idioma y la experiencia temprana en la enseñanza del hebreo y de culturas de otros países. Este hecho también está relacionado con las características de los participantes que tienen una identidad étnica diversa: Israel, Etiopía, India, Rusia, Polonia, Irán y Francia que eligieron la profesión docente. Además, el hecho de que el campo del conocimiento sea la lengua hebrea invita al encuentro con textos sobre otras culturas, al tiempo que se abordan cuestiones culturales, civiles e históricas y se presta atención a la capacidad de comunicación intercultural.

Sin embargo, se encontraron diferencias entre los dos grupos. El Grupo A adquirió nuevos conocimientos en contextos culturales más amplios, profundizó sus conocimientos y su respuesta fue más práctica y dinámica. Además, animó a los niños a compartir historias personales sobre los objetos que trajeron de casa y, junto con los padres y los niños, sacaron a relucir la cultura de origen en el espacio escolar.

En el cuarto nivel, encontramos respuestas solo entre el grupo A. Este hallazgo indica la diferencia significativa entre los dos grupos y los tres primeros niveles y el nivel final en el modelo. Además de la diferencia entre los dos grupos, encontramos que la mayoría de las respuestas en el grupo A fueron escritas como resultado del aprendizaje extracurricular. En contraste, en el grupo B solo podemos empezar a construir una competencia intercultural. Expresaron el deseo de aprender sobre la otra cultura de los niños, mostraron actitudes positivas hacia la otra cultura e idioma, pero sus conceptos de enseñanza-aprendizaje no reflejaban una visión de base amplia ni una expresión significativa de los contextos culturales y sociales.

Parece que la innovación, el aprendizaje extracurricular y la singularidad de las interacciones sociales y comunitarias fuera de la escuela desempeñaron un papel importante en la formación de la competencia intercultural y contribuyeron significativamente a la experiencia tradicional en la escuela. Después de su exposición a la realidad de la vida auténtica de los niños y a los aspectos socioculturales, los maestros en prácticas de la escuela incrementaron su curiosidad, conocimiento y empatía con niños y padres de otras culturas. Además, también encontramos un efecto en la fase de planificación de las clases. Adaptaron el contenido de la lección a la cultura de los niños, hablaron con ellos sobre temas controvertidos y fueron sensibles a las necesidades únicas de los niños. Por lo tanto, es importante que el

plan de estudios incluya actividades únicas fuera de la escuela para alentarlos al activismo socioeducativo.

En cuanto a la diferencia entre los tres primeros niveles y el último nivel del modelo, encontramos que en el grupo B no había expresión del resultado externo deseado, mientras que en el grupo A, siete futuros maestros expresaron respuestas que reflejaban esta etapa del modelo. Los tres primeros niveles parecen centrarse en la emoción, el conocimiento y las percepciones, mientras que el último enfatiza la acción y la iniciativa. También es más complejo porque va más allá del aula y de la escuela e incluye la existencia de una relación más estrecha entre maestros, niños, familias y comunidad, y aumenta la importancia de la comunicación interpersonal compleja con el grupo minoritario. Es posible que ambos grupos estén todavía en el proceso de desarrollo profesional y de formación de la identidad y necesiten más experiencias para alcanzar el nivel de activismo.

Por lo tanto, en el proceso de formación del profesorado en general y en los programas de enseñanza de idiomas adicionales en particular, es importante hacer hincapié en el desarrollo de la competencia intercultural, al tiempo que se ponen de relieve los componentes prácticos y operativos. En estudios anteriores (Agmon-Snir y Shemer, 2016; Fantini, 2007; Stephan y Stephan, 2013; Wächter, 2003) se indicó que la competencia intercultural ayuda a formar a los profesores en diferentes pensamientos, sentimientos, creencias y comportamientos, y que se familiarizan con ellos.

En nuestra opinión, todos los maestros, en diversos campos del conocimiento, son necesarios para el logro de la competencia intercultural. Un concepto similar se expresa en (Byram, 2009, 2014), quien cree que el papel de los educadores es dar forma a percepciones dinámicas y heterogéneas de una cultura que incluye aspectos emocionales, conductuales y cognitivos. Estos educadores prestarán atención a la cultura dominante y a otras culturas, mostrando empatía y apertura hacia todos los niños.

## REFERENCIAS

- Agmon-Snir, H., y Shemer, A. (2016). *Cultural competence in community work*. Tel Aviv: Ministry of Social Affairs and Social Services.
- Aloni, N. (2008). *Empowering Dialogues in Humanistic Education*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.
- Alred, G., y Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 339–352. <https://doi.org/10.1080/01434630208666473>
- Banks, J., y Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NY: Wiley.
- Bennett, M. J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resources Corporation. 2nd ed..
- Bradford, L., Allen, M., y Beisser, K. (2000). An evaluation and meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29(1), 28–51.



- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., y Jones, S. G. (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling, VA: Stylus.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321–332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M. (2014). Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209–225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cochran-Smith, M. (2005). Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 301–306. <https://doi.org/10.1177/0022487105280116>
- Corenblum, B., y Stephan, W. G. (2001). White fears and Native apprehensions: An integrated threat theory approach to intergroup attitudes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 251–268. <https://doi.org/10.1037/h0087147>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Recuperado de [https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd\\_research](https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csd_research)
- Geel, M. V., y Vedder, P. (2011). Multicultural attitudes among adolescents: The role of ethnic diversity in the classroom. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(4), 549–558. <https://doi.org/10.1177/1368430210379007>
- Gorski, P. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216–235. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.660246>
- Guardado, J. M. (2008). *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices* (Tesis Doctoral no publicada). The University of British Colombia.
- Hamm, J. V., y Perry, M. (2002). Learning mathematics in first-grade classrooms: On whose authority. *Journal of Educational Psychology*, 94, 126–137. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.126>
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York: Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J., y Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teachers education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87–105. <https://doi.org/10.1023/A:1010389023211>
- Kaniel, S. (2013). *Empathy in education*. Tel Aviv: Mofet Institute.
- Knuth, E. J. (2002). Fostering mathematical curiosity. *Mathematics Teacher*, 95, 126–130.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, 83–92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Landa, M. H., Odón-Holm, J., y Shi, L. (2017). Education abroad and domestic cultural immersion: A comparative study of cultural competence among teacher candidates. *The Teacher Educator*, 52(3), 250–267. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1313922>
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *Forum Sprache*, 5(5), 113–127.

- Leeman, Y., y Koeven, E. V. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education. *Education Inquiry*, 10(3), 189–207. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1541675>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Makarova, E., y Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: an empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.2.256>
- Malewski, E., Sharma, S., y Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: Findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8).
- Marx, H., y Moss, D. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487110381998>
- Opdal, P. M. (2001). Curiosity. Wonder and education seen as perspective. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 331–344. <https://doi.org/10.1023/A:1011851211125>
- Parker, R. D., y Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 429–504). New York, NY: Wiley.
- Phillion, J., y Malewski, E. (2011). Study abroad in teacher education: Delving into cultural diversity and developing cultural competence. *Action in Teacher Education*, 33, 643–657. <https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627310>
- Ponterotto, J. G., Utsey, S. O., y Pedersen, P. B. (2006). *Preventing prejudice: A guide for counselors, educators, and parents* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452225678>
- Rosenthal, M., Gat, L., y Zur, H. (2009). *No one is born violent: The social and emotional life of little children*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.
- Schnell, I. (2007). Transnational migration in the context of Tel Aviv's changing urban environment. En S. Willen (Ed.), *Transnational migration to Israel in global comparative context* (pp. 87–102). Lanham, MD: Lexington Books.
- Schutte, I. (2018). *Ethical sensitivity and developing global civic engagement in undergraduate honors students*. Utrecht: University of Humanistic Studies.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., y Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Shalsky, S., y Arieli, M. (2016). From positivism to interpretation and to postmodern approaches to the study of education. En N. Sabar-Ben (Ed.), *Traditions and genres in qualitative research* (pp. 23–65). Tel Aviv: Mofet Institute.
- Spitzberg, B. H., y Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stephan, W. G., y Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 277–286. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.05.001>
- Teter, M. (2004). Counseling in educational communities absorbs migration. En R. Erhard y A. Klingman (Eds.), *School Counseling in a Changing Society* (pp. 209–228). Tel Aviv: Ramot.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380. <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>
- Wächter, B. (2003). An introduction: Internationalization at home in context. *Journal of Studies in*

- International Education*, 7, 5–11. <https://doi.org/10.1177/1028315302250176>
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Watkins, D. A., y Zhang, Q. (2006). The good teacher: a cross-cultural perspective. En D. McNerney, M. Dowson, y S. van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185–204). Greenwich: Connecticut Information Age Publishing.
- Wells, G. (2009). Schooling: The contested bridge between individual and society. *Pedagogies: An International Journal*, 5, 37–48. <https://doi.org/10.1080/15544800903406290>